Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170020
Centre d'intérêt: 53

Québec (Province) Direction générale du développement pédagogique.
Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation institutionnelle : un état de la question / Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'éducation. -- Québec : Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.
iv, 47 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Enseignement élémentaire et secondaire)

Code: 16-0104. Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 372.1207/Q3e Cote LC: LB/2806

Descripteur(s): *Analyse institutionnelle *Evaluation de l'établissement *Planification *Revue de la recherche *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Etat de la question de l'évaluation institutionnelle: ses fondements, sa raison d'être et les différents types d'évaluation (évaluation du contexte, des intrants, du processus et du produit). Après l'exposé des fondements théoriques de l'évaluation, le document présente un certain nombre de réalisations reliées au phénomène de l'évaluation institutionnelle, regroupées selon leur milieu d'origine. Suit une analyse du système d'évaluation coopérative des organismes scolaires. Les niveaux primaire et secondaire sont spécialement visés.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170820

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement
élémentaire et secondaire

L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

UN ETAT DE LA QUESTION

Révisé en décembre 1976

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire

7677-558

Code: 16-0104

E D U Q 8170820

"ETUDES ET DOCUMENTS"

Dans le but de favoriser la transmission d'informations et de documentation techniques relatives aux activités de formation et d'apprentissage, la direction générale du développement pédagogique, présente cette nouvelle série de publications intitulée "Etudes et documents".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique. En ce sens, les opinions émises dans les publications de la série "Etudes et documents" n'engagent que leurs auteurs et non pas le ministère de l'Education.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE
LA PLANIFICATION

ETUDES ET DOCUMENTS

L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

UN E T DE LA QUESTION

Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages
Direction Générale du développement pédagogique
Ministère de l'éducation

TABLE DES MATIERES

Pages

L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Préambule iii

CHAPITRE 1

1.1 Fondements théoriques de l'évaluation 1

1.2 Raison d'être de l'évaluation: La prise de décision 1

1.3 Les types d'évaluation 4

1.4 Cadres généraux de prise de décision 6

1.5 Dimensions et composantes du système scolaire sujettes à une évaluation 7

CHAPITRE 2

REALISATIONS DANS LE CADRE DE L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE . 11

2.1 Au Québec 11

2.2 Aux Etats-Unis 12

2.2.1 "L'Assessment" 13

2.2.2 "L'Accountability" 15

2.2.3 Le contrat de performance 19

2.2.4 La vérification du programme éducatif (VPE) 21

2.2.5 Le système de planification, programmation et budgétisation (PPBS) . . . 22

2.2.6 L'accréditation 27

2.3 Dans les autres provinces 28

2.3.1 Le système d'évaluation co-opérative (SEC) de l'Ontario 29

2.3.2 Guide d'auto-évaluation des écoles secondaires de l'Alberta 31

Pages

CHAPITRE 3

LE SYSTEME D'EVALUATION COOPERATIVE DES ORGANISMES SCOLAIRES 33

3.1 Historique et buts 33

3.2 Structure du système d'évaluation coopérative des organismes scolaires 35

3.3 Contenu du guide d'évaluation coopérative des organismes scolaires 39

CHAPITRE 4

QUELQUES CONSIDERATIONS QUANT AU DEVELOPPEMENT DE L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE 44

Rôle possible de l'organisme administratif central d'un système scolaire 44

Rôle possible de l'organisme administratif local 45

Etapes de réalisation d'un projet d'évaluation 45

Implications relatives au développement d'instruments d'évaluation institutionnelle . . 46

Etapes pour l'élaboration d'instruments en vue de l'évaluation externe 46

Etapes pour l'élaboration d'instruments en vue de l'évaluation interne 47

L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Préambule

Toute activité réalisée dans le cadre d'un système scolaire vise fondamentalement la formation des élèves selon les orientations que ce système s'est données, tout en respectant les besoins et les aptitudes de ces derniers. Tous les efforts humains, les investissements monétaires et les organisations physiques qui le composent ne doivent pas être vus comme des fins en soi, mais plutôt comme des moyens en vue d'assurer le meilleur développement possible des élèves. Une tâche importante de l'évaluation sera précisément de vérifier la qualité du développement que le système d'éducation permet aux élèves d'acquérir.

Jusqu'à nos jours, au Québec et ailleurs, l'évaluation a généralement porté sur le rendement scolaire et le développement général des élèves. C'est d'une façon bien sporadique et grâce surtout à l'initiative de quelques organismes particuliers que la question de l'évaluation du fonctionnement des organismes scolaires a été soulevée. Des renseignements seront fournis au sujet de ces expériences dans le cadre du second chapitre de ce document.

En éducation, l'évaluation peut avoir pour objets les élèves et les organismes scolaires. Lorsque l'évaluation vise les élèves, elle peut s'intéresser à leur rendement scolaire, c'est-à-dire le progrès accompli en regard des disciplines faisant partie des programmes d'études; elle peut aussi s'intéresser à leur développement général, c'est-à-dire leur fonctionnement intellectuel, leurs aptitudes et leur développement physique. Lorsque l'évaluation vise les organismes scolaires, elle peut s'intéresser soit à leur fonctionnement pédagogique, soit à leur fonctionnement administratif; on l'appelle alors l'évaluation institutionnelle. Dans les deux cas, l'évaluation des organismes peut être interne ou externe.

L'évaluation est dite interne lorsque l'application des instruments est faite par les membres mêmes du secteur d'activité ou de l'organisme en cause et que le jugement est porté par ces mêmes personnes. Elle est dite externe dans le cas où les instruments sont administrés par une personne ou un organisme étrangers au secteur d'activité ou à l'institution objet de l'évaluation; le jugement porté dépend alors également d'un agent extérieur au groupe évalué.

Quant aux instruments, certains ne pourront servir que pour une évaluation externe et d'autres que pour une évaluation interne. Les membres d'un organisme scolaire eux-mêmes peuvent se servir d'instruments développés à l'intérieur ou à l'extérieur de leur organisme, tandis que des personnes extérieures à l'instance évaluée se servent d'instruments le plus souvent développés à l'extérieur de l'organisme. Les instruments d'évaluation et le mode de leur application varient selon qu'il s'agit d'une évaluation externe ou interne. La distinction faite entre ces deux formes n'implique pas toutefois qu'elles s'excluent mutuellement. De plus, elles peuvent parfois viser les mêmes secteurs d'activité. Le chapitre quatre (4) apportera quelques explications à ce sujet.

Quoique l'évaluation du rendement scolaire des élèves n'ait pas pour but premier de porter des jugements sur le fonctionnement des organismes scolaires, elle n'en fournit pas moins des indices très importants sur la qualité de ce fonctionnement. C'est pourquoi l'analyse des résultats d'élèves fait très souvent partie du processus d'évaluation institutionnelle. Cependant, la considération du rendement scolaire des élèves joue un rôle plus ou moins grand selon les secteurs d'opération considérés.

L'évaluation institutionnelle consiste à délimiter, à obtenir et à fournir des renseignements utiles pour éclairer les prises de décision relatives au fonctionnement des organismes scolaires. Les renseignements ainsi considérés ont surtout trait à la valeur des objectifs, au niveau de réalisation des objectifs et aux moyens mis en place dans la poursuite de ces objectifs.

Le développement de l'évaluation institutionnelle s'est fait plus tardivement que celui de la mesure et de l'évaluation des élèves; des recherches et des expériences nombreuses sont encore à réaliser afin de pouvoir établir un système d'évaluation institutionnelle efficace et approprié aux besoins. De plus, en raison des nombreux aspects techniques de l'évaluation et des divers secteurs d'activité du système scolaire, l'apport de divers spécialistes est nécessaire.

L'exposé du présent document se divise en quatre (4) chapitres:

1) Fondements théoriques de l'évaluation

2) Réalisations dans le cadre de l'évaluation institutionnelle

3) Le système d'évaluation coopérative des organismes scolaires

4) Considérations relatives à l'évaluation institutionnelle pour le système scolaire du Québec, aux niveaux élémentaire et secondaire.

CHAPITRE 1

1.1 Fondements théoriques de l'évaluation

Les phénomènes d'évaluation discutés dans ce document s'appuient sur la théorie de l'évaluation en fonction de la prise de décision, développée et exposée par Stufflebeam et al (1).

Les auteurs définissent ainsi l'évaluation: un processus qui consiste à délimiter, obtenir et fournir l'information utile pour juger de la valeur relative de diverses décisions possibles. Lorsque l'évaluation porte sur le rapport entre les objectifs fixés et les objectifs réalisés, il s'agit de l'évaluation congruente; lorsqu'elle vise le contexte socio-culturel et les progrès technologiques en tant que facteurs de changement(s) éventuel(s) en éducation, on l'appelle l'évaluation contingente.

1.2 Raison d'être de l'évaluation: La prise de décision

La raison fondamentale de toute évaluation est la prise de décision. Toute décision devrait en effet s'appuyer sur un ensemble de renseignements relatifs aux variables en cause et aux choix décisionnels possibles.

Le tableau qui suit définit les phases du processus de prise de décision.

LE PROCESSUS DE PRISE DE DECISION

1. La prise de conscience

a. Identifier les divers objets ou situations prévisibles au sujet desquels des décisions devront être prises (dispositions de la loi et des règlements, opérations pédagogiques et administratives cycliques, etc.).

b. Identifier les besoins non satisfaits et les problèmes non résolus.

c. Identifier l'ensemble des ressources et des circonstances favorables qui pourraient être utilisées.

---

(1) Stufflebeam, Foley, Gephart, Guba, Hammond, Merriman et Provus, "Educational Evaluation, Decision Making", "Phi Delta Kappa, National Study Commitee on Evaluation", Peacock Publishing, 1971, 368 pages.

2. Le plan de la situation

a. Enoncer la situation décisionnelle sous forme de questions.

b. Spécifier le nom des personnes qui ont l'autorité et la responsabilité de prendre la décision.

c. Formuler les diverses décisions possibles.

d. Spécifier les critères qui seront utilisés pour évaluer les diverses décisions possibles.

e. Déterminer les règles devant régir le choix d'une des décisions possibles.

f. Estimer à quel moment la décision doit être prise.

3. Le choix

a. Recueillir et évaluer l'information relative à chaque décision possible.

b. Appliquer les règles régissant le choix d'une des décisions possibles.

c. Vérifier la validité du choix effectué.

d. Continuer le choix effectué ou le rejeter et reprendre le processus.

4. L'action

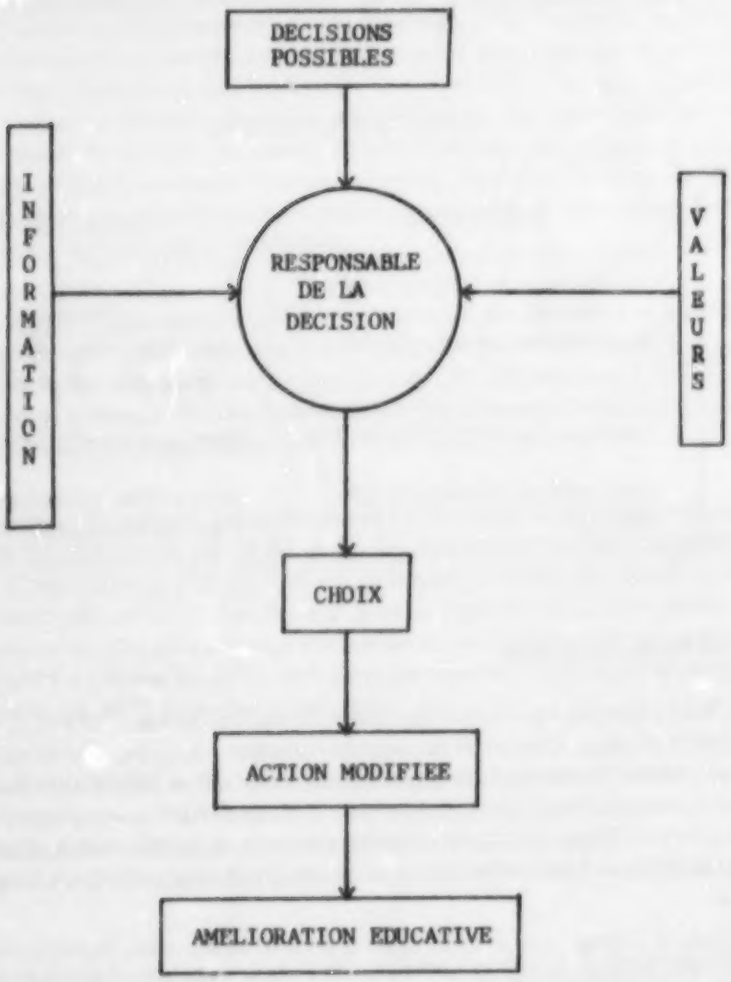
a. Fixer les responsabilités quant à l'implantation de la décision prise.

b. Opérationnaliser la décision prise.

c. Vérifier la validité de la décision prise et exprimée de façon opérationnelle.

d. Mettre à exécution la décision exprimée de façon opérationnelle ou reprendre le processus.

Le schéma (2) suivant présente un processus de prise de décision basé sur l'évaluation.



Par ailleurs, la vie d'un organisme scolaire est constituée d'un nombre considérable de décisions de divers ordres. Aussi, si l'on veut systématiser le processus d'évaluation et le rendre le plus congruent possible avec sa raison d'être, la prise de décision, il importe de le relier aux différents types de décisions qui peuvent être prises à l'intérieur d'un organisme scolaire.

---

(2) OP. CIT. p. 30

A partir des variables "fins-moyens" et "intentions-réalités vécues" qu'ils font interagir, Stufflebeam et al. proposent une typologie des décisions possibles en éducation: décisions de planification, décisions de structuration, décisions d'implantation, décisions d'interprétation-relance.

TYPES DE DECISIONS

	INTENTIONS	REALITES VECUES
Fins	Décisions de PLANIFICATION pour déterminer les objectifs	Décisions d'INTERPRETATION-(Recycling) pour juger les résultats obtenus et relancer les opérations
Moyens	Décisions de STRUCTURATION pour élaborer le plan des opérations	Décisions d'IMPLANTATION pour utiliser, contrôler et raffiner le plan des opérations

1.3 Les types d'évaluation

L'évaluation peut porter sur les quatre (4) aspects suivants: le contexte, les intrants, le processus et le produit. Chacun de ces aspects correspond à un type de décision. L'évaluation du contexte éclaire les décisions de planification; l'évaluation des intrants fournit de l'information en vue des décisions de structuration; l'évaluation du processus aide aux décisions d'implantation; l'évaluation du produit sert les fins des décisions d'interprétation-relance. L'évaluation est donc omniprésente à chacune des quatre étapes du cycle de gestion d'un organisme.

L'évaluation du contexte a pour but de faire une analyse générale de la situation en vue d'établir les objectifs généraux de l'organisme. A cet égard, l'évaluation du contexte définit l'environnement pertinent, décrit les conditions présentes et les conditions souhaitées relatives à cet environnement, identifie les besoins non satisfaits ainsi que l'ensemble des circonstances et des ressources non utilisées, pose le diagnostic des problèmes en identifiant les causes pour lesquelles ces besoins ne sont pas satisfaits et ces circonstances et ces ressources non utilisées. Ce faisant, le diagnostic des problèmes sert de fondement aux améliorations qu'exprimera l'atteinte des nouveaux objectifs formulés.

L'évaluation des intrants vise à fournir de l'information qui aidera à déterminer les façons d'utiliser les ressources disponibles pour réaliser les objectifs prévus. Pour ce faire, l'évaluation des intrants identifie les ressources d'un organisme, les stratégies nécessaires à la réalisation des objectifs et les plans d'ensemble quant à l'implantation de la stratégie adoptée. Le produit final d'une telle évaluation est une analyse d'un ou de plusieurs plans d'opérations, réalisée en fonction des coûts et des bénéfices. Cette analyse comporte l'établissement de divers plans relatifs au personnel, aux échéances, aux exigences budgétaires ainsi qu'aux contraintes à surmonter ou avec lesquelles composer; l'analyse réalisée traite aussi de la pertinence des plans élaborés en regard des objectifs à réaliser et de leur possibilité de permettre d'atteindre les objectifs fixés.

L'évaluation du processus fournit périodiquement des données aux personnes responsables de l'implantation des plans et des opérations mises en marche. Elle vise à prévenir les failles dans le processus lui-même ou dans son implantation, à fournir des renseignements nécessaires à l'application des décisions prévues, et à maintenir un bilan des opérations telles qu'elles se déroulent.

L'évaluation du produit vise à mesurer et à interpréter les objectifs réalisés, non seulement à la fin d'un projet, mais aussi souvent que nécessaire pendant le cheminement de ce projet. L'évaluation du produit franchit les étapes suivantes: définir de façon opérationnelle les objectifs à mesurer, établir les critères de jugement quant à la réalisation des objectifs, recueillir des données relatives à la réalisation de ces objectifs, comparer ces données aux critères pré-établis et interpréter les résultats en tenant compte des données relatives au contexte, aux intrants et au processus.

Jusqu'à maintenant en éducation, on a presque exclusivement fait de l'évaluation du produit. C'est dans ce type d'évaluation que se situe, par exemple, l'évaluation du rendement scolaire des élèves. Cependant les trois autres types d'évaluation (contexte, intrants, processus), quoique différents de l'évaluation du produit, s'y rattachent à plusieurs égards.

L'évaluation du contexte et celle du produit visent toutes deux la réalisation d'objectifs; l'évaluation du contexte porte sur la totalité du système, alors que l'évaluation du produit s'attache aux changements effectivement réalisés dans le système. L'évaluation du contexte a lieu avant le changement, tandis que l'évaluation du produit se situe pendant ou après le changement.

On peut dire que l'évaluation du contexte fournit un cadre de référence pour l'évaluation du produit et que l'évaluation des intrants fait de même pour l'évaluation du processus. Alors que l'évaluation du produit analyse le niveau de réalisation des objectifs, l'évaluation du processus peut aider à identifier les causes de ce niveau de réalisation.

1.4 Cadres généraux de prise de décision

En plus des étapes du processus de décision et des types d'évaluation, il faut tenir compte des cadres généraux de prise de décision. La nature des cadres généraux de prise de décision dépend de l'ampleur des changements envisagés ainsi que de la qualité et de la quantité de l'information disponible sur laquelle ces changements s'appuient.

Ainsi, le cadre général de prise de décision est dit "homéostatique", lorsque les changements envisagés sont de faible envergure et que l'évaluation sert dans le cadre d'une activité de réactivation visant à maintenir un équilibre jugé valable. Généralement, l'information disponible est abondante et il s'agit de maintenir un certain niveau de stabilité dans la qualité des réalisations.

Le cadre général de prise de décision est dit "évolutionniste", lorsque l'évaluation est utilisée dans le cadre d'une activité de développement. Généralement, l'information disponible est peu abondante et il s'agit d'établir un niveau supérieur de qualité des réalisations, au moyen de l'implantation continue de changements de faible envergure.

Le cadre général de prise de décision est dit "néomobiliste", lorsque l'évaluation est reliée à une activité d'innovation. Généralement, l'information disponible est peu abondante et il s'agit de concevoir, de vérifier et de faire connaître de nouvelles solutions à des problèmes importants.

Le cadre général de prise de décision est dit "métamorphique", lorsque l'on envisage une réforme complète du système. En éducation, un tel changement est très rare et l'intérêt d'un tel cadre de prise de décision est surtout théorique. L'information disponible serait généralement abondante.

RESUME

Cadres de prise de décision	Ampleur de l'information	Types de changement
Homéostatique	Abondante	Stabilisation
Evolutionniste	Peu abondante	Développement
Néomobiliste	Peu abondante	Innovation
Métamorphique	Abondante	Réforme totale

1.5 Dimensions et composantes du système scolaire sujettes à une évaluation

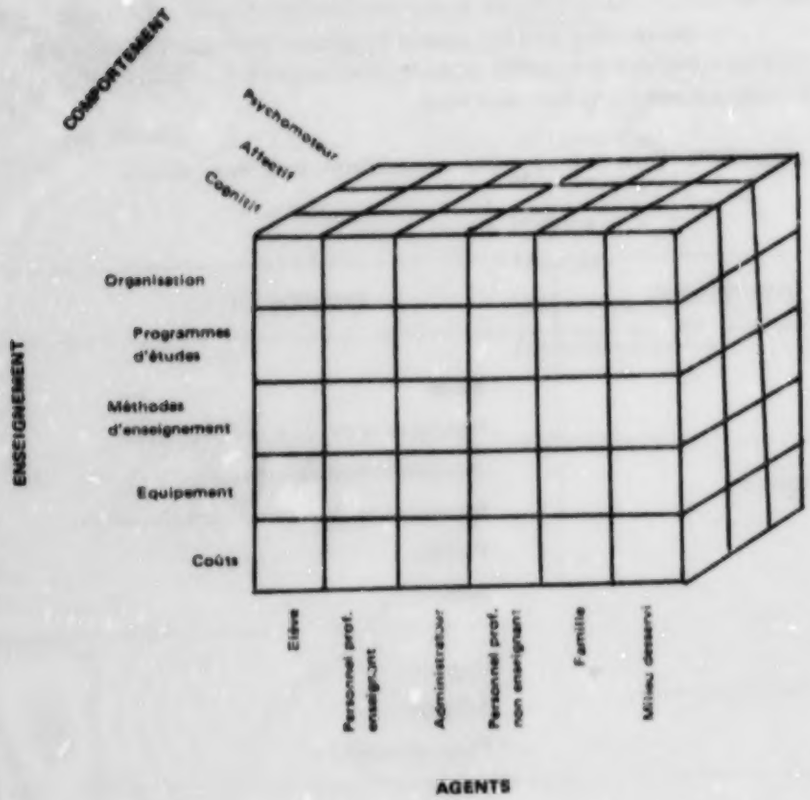
Les considérations théoriques précédentes ne touchent pas directement les activités qui peuvent faire l'objet d'une évaluation; elles établissent plutôt le cadre général d'un processus d'évaluation. Les propositions qui suivent sont inspirées des travaux d'un organisme (1) intéressé par l'évaluation institutionnelle et peuvent s'insérer dans une théorie de l'évaluation orientée vers la prise de décision. Le plan général suggéré a l'avantage d'intégrer les trois dimensions fondamentales d'un système scolaire et de présenter une classification utile des objets particuliers qu'une évaluation peut viser.

Les trois dimensions de base et leur composantes sont les suivantes:

DIMENSIONS	COMPOSANTES
Agents	Elève Personnel professionnel enseignant Administrateurs scolaires Personnel professionnel non enseignant Famille Société
Comportement	Cognitif Affectif Psychomoteur
Enseignement	Organisation Programmes d'études Méthodes d'enseignement Equipement Coûts

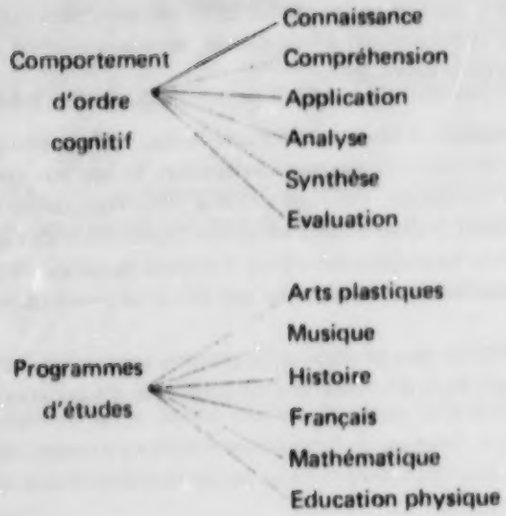
(1) Adaptation de Educational Accountability Through Evaluation, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1972.

L'organisme américain EPIC regroupe ces dimensions et ces composantes dans la matrice suivante:

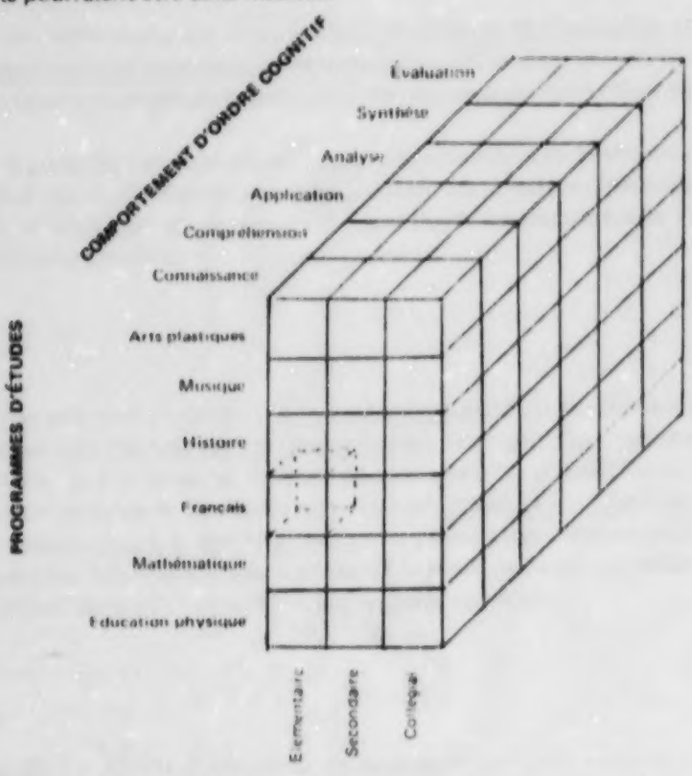


Chaque composante de cette matrice peut se subdiviser en plusieurs éléments. A titre d'exemple, les subdivisions suivantes sont possibles dans le cas de trois composantes:

Elève
- de niveau élémentaire
- de niveau secondaire
- de niveau collégial



Certaines composantes pouvant être évaluées en regard des programmes d'études, les divers éléments pourraient être ainsi illustrés:



Toutes les composantes de la matrice EPIC peuvent faire l'objet d'une évaluation. Cette évaluation peut se faire quant à leur nature, leurs modalités d'utilisation, les efforts humains et financiers qu'elles exigent.

Lors de l'évaluation, il faut tenir compte du fait qu'une composante est très souvent dépendante d'une ou de plusieurs autres composantes. Quant aux composantes qui ne sont pas l'objet même de l'évaluation, mais qui ont une influence quelconque sur celles qui sont évaluées, elles constituent des variables à contrôler. Ajoutons enfin que, la fin ultime du système scolaire étant la formation des élèves, l'analyse de plusieurs composantes n'est significative qu'en considérant le rendement scolaire et le développement général des élèves.

Le modèle EPIC permet en somme de prendre conscience du grand nombre de variables en cause et, partant de la complexité d'un processus d'évaluation appliqué à un système scolaire.

CHAPITRE 2

REALISATIONS DANS LE CADRE DE L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Ce chapitre présente un certain nombre de réalisations reliées au phénomène d'évaluation institutionnelle. Les diverses réalisations rapportées ici sont regroupées selon leur milieu d'origine.

2.1 Au Québec

Les moyens employés pour réaliser l'évaluation institutionnelle sont encore peu développés et les expériences en ce domaine très peu nombreuses. Il n'existe vraiment, en français, que quelques documents traitant du sujet et deux instruments préparés par le ministère de l'Education.

2.1.1

Un récent document intitulé L'état de question de l'évaluation de l'acte administratif dans le système scolaire québécois a été préparé comme document d'études pour un congrès de l'Association des cadres scolaires du Québec.

Il présente, pour une bonne partie, une adaptation de la théorie de Stufflebeam et al. (1) Ce document fait connaître aux lecteurs francophones le vocabulaire technique de ces auteurs et a sans doute été très utile pour les ateliers de travail de ce congrès.

2.1.2

Un second document, S'évaluer pour évoluer (2), précédé d'une première publication Vers l'excellence par l'accréditation, témoigne d'une recherche assez approfondie dans le domaine. Le second document a été préparé à la demande de la Direction générale de l'enseignement collégial. S'évaluer pour évoluer privilégie ce qu'il nomme l'analyse institutionnelle: un phénomène d'évaluation découlant des recherches faites dans le cadre de l'accréditation, de l'auto-évaluation, de l'"ACCOUNTABILITY" et de la recherche institutionnelle.

---

(1) Op. cit.

(2) C. A. D. R. E.: Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation; c'est un organisme au service de l'Association des institutions d'enseignement secondaire, de l'Association des collèges du Québec, de la Fédération des Cegeps et de leurs institutions membres.

Les auteurs de S'évaluer pour évoluer semblent limiter toutefois l'intervention extérieure à la fourniture d'instruments en vue de l'analyse institutionnelle. En résumé, il semble qu'il s'agit plutôt d'une auto-évaluation institutionnelle, un peu dans l'optique du système développé par le Ministère de l'Education pour les commissaires scolaires. (1)

2.1.3

Afin de permettre aux institutions d'enseignement privées de faire leur auto-évaluation, le Service général de l'Enseignement privé du M. E. Q. a préparé, à leur intention, un guide d'auto-évaluation. Ce guide comporte des énoncés qui servent à amener le personnel de ces institutions à s'interroger sur le fonctionnement des différents secteurs d'activités de leur organisme. A l'aide des standards ou critères d'excellence énumérés dans ce guide, le personnel de l'institution se doit de constater si, compte tenu des ressources disponibles, celle-ci rencontre chacun de ces standards.

Dans une telle opération, une institution s'auto-évalue par l'intermédiaire de sous-comités dont le nombre correspond au nombre de domaines à évaluer. Toute l'opération est coordonnée par un comité directeur qui forme les sous-comités, reçoit les rapports de ces sous-comités, prépare la visite de l'institution par un comité-visiteur et rédige le rapport final sur l'auto-évaluation de l'institution. Le processus d'auto-évaluation est complété par la visite de l'institution par ce comité-visiteur, qui rédige un rapport à l'intention du Service général de l'Enseignement privé.

Grâce au dossier de l'auto-évaluation, qui comprend les différentes sections du guide dûment complétées, et au rapport du comité-visiteur, le Service général de l'Enseignement privé formule des recommandations à l'intention de l'institution d'enseignement et peut même suggérer des améliorations concrètes, qui peuvent s'échelonner sur une période de temps plus ou moins longue pour l'aider à atteindre ses objectifs. Cette auto-évaluation veut dépasser la seule notion de mesure et de vérification, pour s'inscrire dans un optique de service en vue d'améliorer le fonctionnement des institutions privées.

2.2 Aux Etats-Unis

A l'étranger comme au Québec, l'évaluation institutionnelle constitue un secteur relativement peu développé. Il est habituel de se référer aux expériences américaines en ce domaine. Dans les prochaines pages, quelques réalisations, vécues aux Etats-Unis depuis la dernière décennie, seront brièvement décrites. Le consensus n'est cependant pas encore fait sur la valeur des théories avancées et des modèles d'application proposés.

---

(1) Le système d'évaluation coopérative des organismes scolaires du M. E. Q. fait l'objet du chapitre suivant.

2.2.1 "L'Assessment"

"L'ASSESSMENT" en éducation est une activité qui a pour but de fournir des renseignements sur la qualité de certains apprentissages à partir des résultats scolaires des élèves. Ce genre d'évaluation porte généralement sur les apprentissages des disciplines scolaires réalisées pendant une période de temps donné.

Il importe d'établir certaines distinctions entre "l'ASSESSMENT" et les programmes de "testing". Le premier utilise des tests plus longs que le deuxième et les applique à des échantillons d'élèves plutôt qu'à toute une population étudiante, comme c'est le cas pour les programmes de "testing". Ils se distinguent en outre quant à la présentation et à l'interprétation des résultats: les résultats de "l'ASSESSMENT" servent surtout à décrire la performance des groupes d'élèves, alors que ceux des programmes de "testing" ont généralement servi jusqu'à maintenant à l'évaluation de la performance des individus à l'intérieur de groupes donnés.

Les auteurs rappellent que, dans "l'ASSESSMENT", l'accent n'est pas mis sur les conditions de l'apprentissage mais bien sur les résultats de l'apprentissage. Ils précisent, de plus, qu'il ne faut pas confondre "l'ASSESSMENT" avec "l'ACCOUNTABILITY", ni avec la recherche des causes, ni avec l'évaluation des besoins.

Aux Etats-Unis, "l'ASSESSMENT" se fait à trois grandes échelles: à l'échelle du pays, le "National Assessment of Educational Progress" (NAEP); à l'échelle des Etats, les "Statewide Educational Assessment"; à l'échelle locale.

Le "National Assessment of Educational Progress" (NAEP)

Le NAEP est un programme de rapports annuels sur les connaissances, les habiletés et les attitudes de certains groupes de jeunes Américains.

Le but du NAEP est de recueillir des renseignements qui aideront les législateurs, les éducateurs et les autres responsables de décisions éducatives à améliorer l'expérience scolaire vécue par les jeunes Américains.

Les objectifs principaux du NAEP sont:

a) de rendre disponibles des renseignements sur les acquis éducatifs des élèves;

b) de mesurer la hausse ou la baisse de la qualité des acquis des élèves en regard des disciplines scolaires.

L'analyse est réalisée à partir de tests administrés à des échantillons d'élèves du pays, divisés à cette fin en quatre grandes régions géographiques. Ce projet est financé par Washington et par le "National Center for Educational Statistics".

Le NAEP s'applique d'abord à reconnaître les objectifs que le système d'éducation essaie de réaliser. Ces objectifs sont identifiés par un effort commun du milieu scolaire et du milieu extra-scolaire. Ils doivent rencontrer les trois critères suivants:

1) être acceptés comme des tâches réalisables dans les écoles;
2) être considérés comme importants par les experts en éducation;
3) être jugés souhaitables par d'autres citoyens sérieux, habiles à porter un tel jugement.

Le NAEP a débuté en 1964 par le Projet ECAPE (Exploratory Committee on Assessing the Progress of Education) qui a développé le plan et la stratégie d'implantation du projet. L'administration des tests dans les écoles a elle-même commencé en 1969. Les disciplines mesurées jusqu'à maintenant comprennent surtout la lecture, les sciences, les mathématiques et les droits et devoirs du citoyen ("Citizenship").

Les résultats des tests sont publiés à l'échelle du pays par pourcentages d'élèves et en fonction:

a) de la région géographique;
b) de la grandeur et du type de bassin de population;
c) du sexe;
d) de la race (blancs et noirs);
e) de la scolarité des parents.

L'usage à faire des résultats revient aux instances d'Etats et aux instances locales. Ils peuvent servir, entre autres choses, dans l'élaboration des programmes, dans le développement de matériel didactique ainsi que dans l'élaboration de programmes locaux d'évaluation.

Le "Statewide Educational Assessment" (SEA)

Le Statewide Educational Assessment est l'évaluation des résultats de l'éducation au niveau d'un Etat. Lors d'une enquête réalisée en 1972, sur une cinquantaine de projets, on a pu identifier beaucoup de similarités dans le mode de cueillette des renseignements, c'est-à-dire les tests. Les principales différences se situaient autour de la question "Qui utilise les résultats et à quoi servent-ils? .

De la cinquantaine de programmes d'ASSESSMENT, trente seulement sont opérationnels. Parmi ceux-ci, 17 programmes mettent l'accent sur la cueillette de données pour fins de prise de décision au niveau de l'Etat et 13 privilégient la cueillette de données pour fins de prise de décision au niveau local.

Le point de départ des divers programmes de SEA est généralement un mandat législatif. Une conséquence immédiate est donc l'obligation de fournir les résultats du programme aux législateurs. On relève de fortes tendances dans les divers Etats à se servir des résultats du SEA dans le cadre du "Planning, Programming and Budgeting System" et du "Management Information System" ainsi que dans l'allocation des budgets aux instances locales. De plus en plus, toutefois, la participation des instances locales au SEA devient facultative, mais on remarque alors que la quasi-totalité des instances locales adhèrent au programme. Dans les cas où le SEA vise à éclairer les décisions centrales, on a tendance à ne mesurer que des échantillons de population alors que, dans ceux qui visent à éclairer les décisions locales, on mesure généralement tous les élèves concernés. Les échantillons de population sont généralement déterminés en fonction de l'âge ou des degrés scolaires.

Quoique les tests de lecture et de mathématiques soient les plus fréquents dans le SEA, on note cependant une tendance marquée vers la mesure des attitudes (attitude envers l'école, connaissance de soi-même, acceptation de soi, droits et devoirs du citoyen ("Citizenship"), développement de carrière et orientation). Une autre tendance remarquée révèle qu'on utilise de plus en plus les tests critériés pour les décisions au niveau de l'Etat et les tests normatifs pour les décisions au niveau local. Il semble que les programmes élaborés pour décisions au niveau central aient mieux atteint leurs objectifs que ceux faits pour décisions au niveau local.

2.2.2 "L'Accountability" (1)

La confiance traditionnelle dans les programmes d'éducation basés sur des performances passées tend à baisser aux Etats-Unis. On exige de plus en plus des organismes scolaires qu'ils fassent la démonstration que les ressources mises à leur disposition sont "bien" utilisées. Cela veut dire beaucoup plus que de produire une comptabilité prouvant que les fonds ont été dépensés selon les prévisions budgétaires. Dans plusieurs endroits, on tend à exiger des organismes scolaires qu'ils fassent la preuve que la formation qu'ils permettent aux élèves d'obtenir justifie les investissements consentis par la société. En d'autres termes, ce qu'on vise, c'est "l'ACCOUNTABILITY" éducationnelle.

Toutefois, le terme "ACCOUNTABILITY" a été passablement charrié et il recouvre souvent des réalités assez diverses, parfois même confuses. Afin de rendre justice au terme et à différents auteurs qui l'ont employé, les prochains paragraphes reprendront plusieurs définitions de "l'ACCOUNTABILITY".

---

(1) Le mot "ACCOUNTABILITY" pourrait se traduire par "rentabilité-responsabilité".

Barro affirme qu'à la base de "l'ACCOUNTABILITY" se trouve la prémice qu'un système d'éducation doit être tenu responsable de ce qu'apprend l'enfant en cours de scolarité.

Popham soutient que "l'ACCOUNTABILITY" signifie que les agents du système scolaire assument la responsabilité d'atteindre des objectifs qui sont préalablement explicités.

Lopez situe la définition de "l'ACCOUNTABILITY" dans un contexte social: "l'ACCOUNTABILITY" est un processus par lequel on s'attend que chaque membre d'une organisation réponde à quelqu'un des gestes spécifiques qu'il pose en vue d'objectifs bien déterminés, selon une chronologie établie pour fournir des résultats tangibles de performance.

Lieberman écrit que l'objectif de "l'ACCOUNTABILITY" est d'établir une relation entre les résultats, les ressources et les efforts déployés de façon à éclairer la formulation de politiques et l'allocation des budgets.

Smith, quant à lui, suggère qu'il y a trois sortes "d'ACCOUNTABILITY": "l'ACCOUNTABILITY" de programmes, "l'ACCOUNTABILITY" du processus, "l'ACCOUNTABILITY" fiscale. "L'ACCOUNTABILITY" de programmes vise la qualité du travail accompli et cherche à découvrir si les objectifs qui le justifiaient ont été réalisés ou non. "L'ACCOUNTABILITY" du processus veut découvrir si les moyens employés pour réaliser l'enseignement ont été adéquats en termes de temps et d'effort et si ces moyens ont été exploités tels que prévus au départ. "L'ACCOUNTABILITY" fiscale se préoccupe de savoir si les articles achetés en vue d'un programme scolaire ont bel et bien été utilisés et s'ils ont été efficaces.

Lessinger, que la littérature scientifique américaine reconnaît volontiers comme le père de "l'ACCOUNTABILITY", croit que "l'ACCOUNTABILITY" est "le produit d'un processus". Selon lui, elle signifie que tout agent, privé ou public, individuel ou collectif, s'engageant par un accord contractuel à fournir un service, sera tenu responsable du service fourni selon les termes de l'accord, dans une période de temps définie, en utilisant les ressources stipulées dans le contrat pour atteindre certains standards de performance.

Alkin définit "l'ACCOUNTABILITY" comme suit: une relation négociée dans laquelle les partenaires se mettent d'avance d'accord pour accepter des bénéfices et des coûts sur la base de résultats d'évaluation portant sur l'atteinte d'objectifs spécifiques.

Selon lui, on peut distinguer trois types "d'ACCOUNTABILITY": "l'ACCOUNTABILITY" des buts, "l'ACCOUNTABILITY" des programmes et "l'ACCOUNTABILITY" du produits.

Dans "l'ACCOUNTABILITY" des buts, les organismes scolaires doivent faire la preuve que les buts et les objectifs désirés par la société qu'ils représentent sont effectivement poursuivis par les programmes.

Dans "l'ACCOUNTABILITY" des programmes, il revient au personnel administratif et pédagogique des organismes scolaires de répondre de la stratégie éducative adoptée pour atteindre les objectifs fixés.

"L'ACCOUNTABILITY" du produit est celle selon laquelle un agent d'éducation est responsable des résultats des élèves engagés dans un programme éducatif. Il s'agit en fait de savoir si l'agent d'éducation a exploité le programme éducatif en question de façon à ce que les élèves atteignent les standards prévus pour ce programme.

En raison de la nature de "l'ACCOUNTABILITY" du produit, il ne faut pas s'étonner du fait que ce concept recouvre, comme un de ses sous-thèmes, "l'ACCOUNTABILITY" de l'enseignant. Celle-ci se prête toutefois à une multitude d'opinions divergentes. Nous avons retenu le point de vue de Stephen P. Klein à ce sujet. Ce dernier croit que tout système "d'ACCOUNTABILITY" de l'enseignant devrait se baser sur l'évaluation de la performance des élèves au moyen de mesures appropriées. Les tests standardisés utilisés dans ce processus devraient couvrir les objectifs spécifiques de programmes d'études.

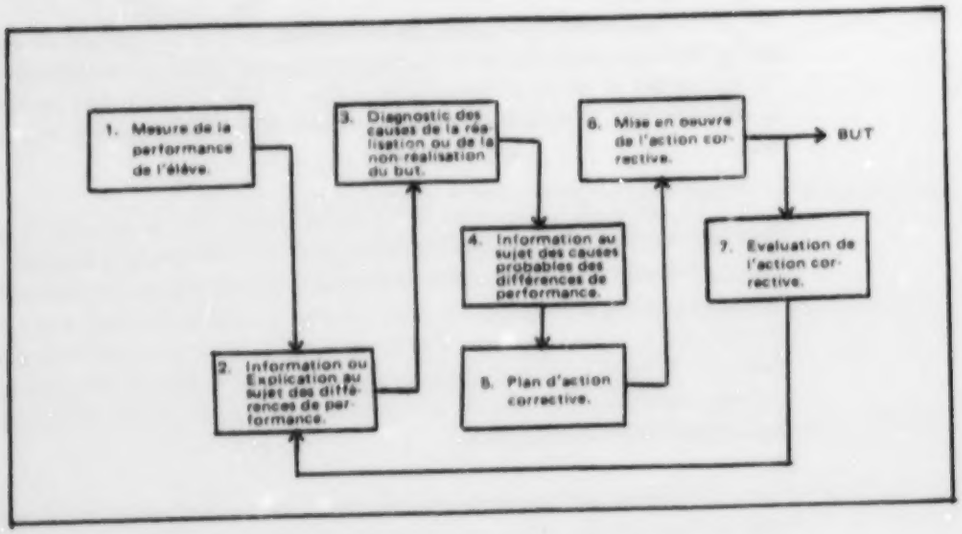
En soulignant les avantages et les désavantages des systèmes d'évaluation basés sur les objectifs, Klein croit que c'est là l'option qui semble la plus juste pour l'enseignant. Cette technique propose une procédure permettant d'établir des standards qui puissent rendre compte des différences individuelles des étudiants confiés à un enseignant.

Robert E. Stake, un éducateur devenu législateur, a formulé ce qu'on appelle maintenant "les lois de Stake sur "l'ACCOUNTABILITY". Pour réaliser "l'ACCOUNTABILITY", un organisme doit:

1) faire connaître ses activités;
2) assurer la réalisation des engagements pris par son personnel;
3) attribuer des responsabilités à son personnel à l'égard de chaque domaine d'intérêt public;
4) contrôler l'enseignement et l'apprentissage;
5) recueillir des données faisant la preuve que les attentes du public ont été réalisées;
6) rechercher et découvrir les causes des points forts et des points faibles;
7) fournir de l'information quant aux coûts et à l'efficacité des divers programmes possibles envisagés.

Stake, ajoute que, pour que les lois de "l'ACCOUNTABILITY" soient dans le meilleur intérêt du public, elles doivent favoriser le contrôle local des écoles, l'individualité des enseignants et la diversité des situations d'apprentissage. Elles ne devraient pas engendrer une escalade bureaucratique à quelque niveau que ce soit.

Frederick McDonald propose une approche à "l'ACCOUNTABILITY" qui privilégie l'action corrective. Cette approche est illustrée par le tableau suivant.



Un modèle d'ACCOUNTABILITY

Shami, Hershkowitz et Shami estiment, quant à eux, que le terme "ACCOUNTABILITY" recouvre dans la pratique courante les six réalités suivantes:

1) l'analyse des intrants et des extrants pour établir des rapports entre les ressources et les produits en éducation;
2) les programmes d'accréditation des organismes;
3) le système de planification, programmation et budgétisation (PPBS);
4) la formulation d'objectifs et la mesure s'y rattachant;
5) le système des "school vouchers";
6) le "contrat de performance".

Ces auteurs considèrent qu'aucune de ces réalités ne contient tous les éléments de "l'ACCOUNTABILITY", mais que, dans leur ensemble, elles peuvent constituer une réalité "d'ACCOUNTABILITY". Pour simplifier leur point de vue, ils parlent de "outcome accountability" qui permet, à leur avis, de juger de la valeur du processus suivi. Ils ajoutent que de définir "l'ACCOUNTABILITY" est une chose bien différente que de la réaliser. Selon eux, l'implantation d'un système total inclut les étapes suivantes:

- validation des buts et objectifs;
- identification des besoins;
- établissement d'un ordre de priorités parmi ces besoins;
- détermination des responsabilités;
- organisation d'un système formel "d'ACCOUNTABILITY" du processus;
- développement de tests standardisés (critériés ou normatifs);
- élaboration de schémas d'évaluation du produit;
- détermination d'un système formel "d'ACCOUNTABILITY" du produit;
- développement d'un index de la valeur reconnue par le public quant aux critères de "l'ACCOUNTABILITY" du produit;
- établissement de la relation coûts-bénéfices en ce qui a trait aux critères de "l'ACCOUNTABILITY" du produit;
- mise en place d'un système formel de feedback de "l'ACCOUNTABILITY" vers le public.

Pour résumer ce rapide survol de la littérature sur "l'ACCOUNTABILITY", retenons qu'il semble y avoir deux orientations principales: l'une visant la rentabilité du point de vue de l'apprentissage des élèves, l'autre visant la rentabilité du point de vue du fonctionnement des organismes. Le concept "d'ACCOUNTABILITY" regroupe donc des notions de rentabilité des investissements dans l'éducation, d'utilisation maximale des ressources attribuées aux organismes scolaires, d'obligation de rendre compte à la population du processus et du produit des opérations d'éducation financées par elle. Cependant, les moyens préconisés à ces égards par les divers organismes sont variés et le concept n'est pas encore défini de façon univoque.

2.2.3 Le contrat de performance

Parmi les systèmes développés dans le cadre du mouvement "ACCOUNTABILITY", le contrat de performance a fait l'objet d'essais particuliers.

Le contrat de performance constitue un effort pour assurer la valeur de certaines activités éducatives. Au niveau du concept, le contrat de performance est simple: un système scolaire spécifie des résultats attendus, désigne un groupe donné d'élèves, établit certaines conditions dans lesquelles l'apprentissage des élèves doit se réaliser et conclut un contrat avec une agence qui doit fournir l'activité éducative devant conduire les élèves à l'atteinte des résultats attendus. Dans les expériences faites jusqu'à maintenant, les agences impliquées dans des contrats de performance étaient généralement des entreprises privées et commerciales. Il ne faut pas croire que cela soit une règle nécessaire. En effet, une université, une organisation d'enseignants, un groupe professionnel ou tout autre groupe de nature semblable peuvent aussi bien être des agences.

Les méthodes et le matériel didactique sont laissés aux choix de l'agence contractante. Cette liberté de choix permet d'entretenir l'espoir que l'agence sera innovatrice dans son action éducative. L'agence s'engage à faire réaliser chez les élèves certains progrès bien définis, généralement dans les disciplines de base. Certains contrats prévoient un bénéfice supplémentaire lorsque les élèves excèdent le niveau de qualité attendu.

Les résultats des services fournis dans le cadre du contrat de performance sont généralement vérifiés par un organisme indépendant. C'est cette vérification des acquis réalisés au moyen du travail de l'agence qui constitue, au moins partiellement, la justification de paiement du contrat.

Dans un modèle de contrat de performance conçu par Lessinger et Blaschke, le contrat comprend deux caractéristiques additionnelles que ces auteurs considèrent comme très importantes: le fonctionnement d'un groupe-support administratif et une clause qui permet au système scolaire d'utiliser les méthodes et le matériel employés par une agence contractante après expiration du contrat.

Dans les premières applications du contrat de performance, il était souvent fait mention de "performance garantie". Cette expression tend toutefois à disparaître au bénéfice de clauses "pénalité-récompense". Au début, le contrat de performance ne semblait comporter que des risques limités, financièrement et politiquement. Toutefois, des réserves et des critiques se sont manifestées au sujet du contrat de performance. Un danger, souvent mentionné, est celui de la possibilité que l'enseignement ne soit fait qu'en fonction des épreuves de mesure prévues. Des critiques y virent une abdication des responsabilités professionnelles. Les organisations d'enseignants manifestèrent à cet égard beaucoup d'inquiétude.

Dans la réalisation et particulièrement dans l'évaluation du contrat de performance, la mesure est essentielle; c'est elle qui détermine le succès ou l'échec de la réalisation du contrat.

Selon Roger T. Lennon, le contrat de performance n'est qu'une étape éphémère de "l'ACCOUNTABILITY" qui, elle, continuera de se développer beaucoup. Le contrat de performance ne doit pas être considéré comme une fin en soi. Si toutefois cela peut amener un système scolaire à évoluer positivement, il en vaut peut-être la peine.

2.2.4 La vérification du programme éducatif (VPE)

A partir du concept de vérification fiscale (fiscal audit), fonction vitale de chaque entreprise commerciale, s'est élaborée la même idée de vérification, mais cette fois appliquée au domaine de l'évaluation en éducation.

Les expériences de vérification du programme éducatif (VPE) étant peu nombreuses, nous nous inspirons de l'expérience de l'agence EPIC (Tucson, Arizona) pour en définir les principaux traits(1).

L'objectif général de la VPE est de vérifier les résultats de l'évaluation d'un projet et de porter un jugement sur la valeur des processus d'évaluation employés dans le projet. Préalablement à la VPE, il doit donc exister des résultats d'évaluation et des processus d'évaluation.

Les clauses d'un contrat de VPE portent généralement sur les points suivants:

- formulation précise des services du vérificateur;
- choix du personnel utilisé et spécification de leurs qualifications;
- spécification des documents et des services que l'organisme vérifié rendra disponibles;
- spécification de l'échéancier;
- spécification des techniques d'échantillonnage et des procédés employés par le vérificateur;
- spécification du contenu éventuel du rapport ainsi que de la personne à qui il sera soumis;
- détermination des conditions d'accès du vérificateur aux documents et aux personnes et assurance du caractère confidentiel;
- prévision du budget de l'opération et détermination de la cédule de paiement;
- pénalité ou stimulant (incentive).

---

(1) E. Wayne Roberson, Educational AccountabilityThrough Evaluation, p. 92.

Un rapport de VPE peut contenir les éléments suivants:

a) commentaire général sur la qualité de l'évaluation du projet / comparaison des données de cette évaluation avec celles produites par la VPE;

b) critique détaillée de l'évaluation du produit et / ou du processus, basée sur la mesure effectuée par le vérificateur;

c) description des données provenant de la visite "dans le champ" faite par le vérificateur / comparaison (similarités et différences) entre l'évaluation du projet et celle du vérificateur / interprétation des différences remarquées;

d) recommandations justifiées pour fin de révision du mode d'évaluation utilisé dans le projet;

e) confirmation ou infirmation par le vérificateur de la nécessité d'un changement dans le mode d'évaluation utilisé dans le projet.

L'analyse critique que la VPE peut exprimer à l'égard de l'évaluation du projet peut donc porter sur:

a) le choix des instruments;

b) la procédure de cueillette des données;

c) la procédure d'analyse des données;

d) la présentation de l'analyse des données.

2.2.5 Le système de planification, programmation et budgétisation (PPBS)

Le PPBS est une approche à la prise de décision qui intègre systématiquement tous les aspects de la planification, de la programmation et de la budgétisation de programmes d'opérations. Il est basé sur la définition d'objectifs d'opérations et sur la budgétisation de ces dernières. Il constitue en somme une approche intégrée et méthodique à l'allocation des ressources, qui a comme point central le programme budgétaire.

Le PPBS est un processus impliquant un mode de pensée "systémique", c'est-à-dire un mode de pensée qui situe les éléments d'une réalité dans une perspective d'ensemble en tenant compte des relations qu'ils entretiennent. Il est en outre un outil de gestion "systémique" qui permet d'orienter et d'intégrer des activités parfois éparses.

Rappel historique

Le PPBS a été développé à partir des années '50 par Rand Corporation. Il fut par la suite implanté au département américain de la défense en 1961. En 1965, il fut imposé par le président Johnson à l'ensemble de la bureaucratie fédérale américaine.

Conçu pour des fins autres que celles de l'éducation, le PPBS a commencé à intéresser le monde de l'éducation au début des années '70. Depuis ce temps, d'une part, nombre d'articles ont été écrits sur les applications possibles d'un tel système au domaine de l'éducation; d'autre part, des organismes scolaires ont commencé à l'implanter graduellement dans leur milieu.

Faiblesses des méthodes traditionnelles de budgétisation

Si le PPBS apparaît généralement comme une solution de rechange au mode de budgétisation par "objet", c'est qu'on avait identifié des faiblesses aux façons traditionnelles de budgéter; voici les principales:

- les objectifs justifiant les activités d'un organisme n'apparaissent pas assez clairement et concrètement;
- la révision des programmes porte trop souvent sur une période de temps trop courte;
- les réalisations ne sont pas suffisamment précises;
- les liens entre les dépenses et les réalisations sont difficiles à établir;
- le coût futur des décisions n'est pas toujours pris en considération;
- les techniques de planification et l'analyse de système ont des effets mitigés sur les décisions budgétaires;
- la planification, la budgétisation et le contrôle ne sont pas intégrés.

Avantages du PPBS

En contrepartie, les concepteurs du PPBS lui ont reconnu des avantages, dont voici les principaux:

- l'information requise sur le coût d'opération d'un organisme a d'abord trait aux réalisations;
- l'analyse et l'évaluation des programmes possibles et des divers moyens disponibles pour réaliser leurs objectifs sont plus complètes;
- la planification est continue et inclut des plans pour plusieurs années de telle sorte qu'on identifie explicitement les implications futures des décisions prises aujourd'hui;

- la détermination des politiques s'actualise selon un processus ordonné qui oriente les principes directeurs vers des buts s'exprimant dans des programmes concrets;
- le processus vécu comporte la participation du personnel d'un organisme;
- la quantité et la qualité de l'information disponible aident ceux qui prennent des décisions à analyser et à juger les activités d'un organisme dans une perspective d'ensemble.

Composantes du PPBS

Les quatre (4) composantes du PPBS sont la planification, la programmation, la budgétisation et l'évaluation. L'examen individuel de chaque composante de ce système n'a toutefois d'autre but que de cerner les propriétés de chacune. Il faut donc conserver en esprit que, dans un contexte de système, ces composantes prennent leur sens complet dans leurs liens mutuels et dans leurs liens avec l'ensemble du système.

1– Planification

La planification produit une série d'objectifs qui doivent être cohérents avec la responsabilité d'un organisme à l'égard de la société. La planification suit le cheminement d'un processus décisionnel portant sur une politique de programmes à réaliser pouvant s'échelonner sur plusieurs années.

La détermination des objectifs, le choix des priorités et l'établissement du programme d'évaluation sont les éléments interdépendants de la planification dans le contexte du PPBS. Ces tâches posent un défi sérieux au monde de l'éducation.

Pour faciliter la détermination des objectifs, on peut les classer en trois catégories:

a) les objectifs d'ordre philosophique

les fins et les buts généraux de l'éducation;

b) les objectifs des programmes éducatifs

les changements escomptés en regard de chaque champ d'activité pédagogique, énoncés sous forme de comportements;

c) les objectifs des programmes des services de soutien

le but de ces services et leurs relations avec les programmes éducatifs.

L'établissement des priorités porte sur la détermination de l'importance relative des objectifs fixés dans un organisme. Les priorités devraient être établies pour l'ensemble de l'organisme et s'appliquer autant entre les programmes à réaliser qu'à l'intérieur des programmes. Les priorités établies serviront de fondements à l'allocation des ressources et à l'orientation des efforts du personnel.

L'évaluation veut répondre à la question: "Qu'est-ce qui nous permettra d'affirmer qu'un objectif est réalisé? " A l'intérieur du processus de planification, on détermine comment sera évalué le progrès réalisé en vue de l'atteinte des objectifs fixés. A cet égard, il faudrait prendre des décisions quant à l'utilisation de l'information disponible, quant aux instruments préparés par des organismes extérieurs, quant au moment de l'évaluation et quant aux personnes qui devront réaliser le programme d'évaluation.

2- Programmation

La programmation se préoccupe d'élaborer une série d'activités susceptibles de permettre la réalisation d'un objectif et de choisir l'activité ou le groupe d'activités qui convient le mieux à cette fin.

Cette tâche se réalise à l'aide de la structure de programme. La structure de programme est le cadre général dans lequel apparaissent les divers champs d'activités d'un organisme. Cette structure sert de base à la préparation, au regroupement, à l'organisation, à l'analyse et à la présentation de l'information.

Une structure de programme peut être élaborée en définissant le cadre d'organisation de l'organisme, en décrivant les activités existantes, en groupant et en ordonnant les objectifs. Elle doit toutefois s'adapter au milieu auquel elle s'applique; aussi doit-elle être souple, dynamique et susceptible d'être elle-même modifiée.

La programmation recouvre aussi la mise à jour des programmes. A cette fin, deux mécanismes peuvent être utilisés:

- la révision des programmes

  elle requiert une description de tous les programmes existants et des changements recommandés pour que ces programmes atteignent les objectifs pour lesquels ils existent;

- l'analyse de programme

  elle vise un programme en particulier; elle fournit les données de base, une liste d'améliorations possibles et la documentation relative aux facteurs qui pourraient conduire au choix de l'une ou l'autre de ces améliorations possibles.

La programmation inclut aussi la détermination et l'affectation des ressources humaines et matérielles nécessaires à la réalisation des programmes d'activités ou des services.

3– Budgétisation

La budgétisation est l'allocation de ressources financières à des activités choisies en regard des priorités établies; en d'autres termes, elle établit un rapport entre les programmes et les coûts plutôt qu'entre les objets et les coûts, comme c'est le cas dans les pratiques comptables traditionnelles.

La comptabilité d'un système PPBS permet de rendre compte des revenus et des dépenses prévus au budget ainsi que des revenus effectivement obtenus et des dépenses effectuées.

Le processus de budgétisation aboutit au budget qui est l'expression financière des plans d'opérations d'un organisme.

4– Evaluation

L'évaluation s'applique à la révision de la performance réelle de l'organisme. Elle fournit l'information permettant de juger du degré de réalisation des objectifs. L'évaluation peut conduire à une nouvelle formulation des objectifs, à une modification des programmes et des priorités et à l'allocation pertinente des ressources. L'évaluation est donc un outil de renouvellement continu des programmes. Aussi, dans le contexte du PPBS, l'évaluation devrait se situer à l'intérieur du processus de budgétisation où les décisions touchant les objectifs et la programmation sont mises à exécution grâce au budget.

Pour accomplir cette évaluation, le recours à un organisme extérieur est possible; mais il se peut qu'on tire beaucoup d'avantages d'une évaluation coopérative réalisée de l'intérieur.

Document-synthèse

Dans chaque organisme qui applique le PPBS, un document-synthèse devrait être produit. Ce document présente l'ensemble des activités de l'organisme sur le plan de la planification, de la programmation et de la budgétisation. Il peut constituer un excellent instrument de communication puisqu'il montre à la fois les intentions et les réalisations d'un organisme sur le plan monétaire et sur le plan éducatif, dans le cas d'un organisme scolaire. Si ce document est bien fait, il facilitera les prises de décisions en permettant un accès facile à des renseignements importants. Comme ce document risque d'être volumineux, il faut en prévoir une version abrégée pour informer le personnel ainsi que la population desservie, s'il s'agit d'un organisme public.

Conclusion

Le PPBS n'est pas une panacée. Il constitue une solution qu'un nombre croissant d'administrations scolaires envisagent, non seulement pour résoudre leurs problèmes de planification, de programmation et de budgétisation, mais aussi pour évaluer leurs activités et en rendre compte. L'implantation du PPBS, qui peut d'ailleurs s'échelonner sur une période de trois à cinq ans, procurera d'autant plus d'avantages à un organisme que ce système sera bien compris et bien utilisé.

2.2.6 L'accréditation

L'accréditation peut se définir comme la reconnaissance officielle par un organisme compétent, après évaluation, de la valeur et du niveau de réalisation des objectifs d'une institution et des moyens qu'elle prend pour les atteindre.

Dans le contexte américain, Miller a défini les buts de l'accréditation comme suit:

1) "Identifier, pour le bien public, les institutions d'enseignement et les programmes d'études qui atteignent des standards d'excellence";
2) "Améliorer le niveau de l'éducation, les institutions et les programmes d'études, en impliquant les administrateurs et le personnel dans les processus d'auto-évaluation, de recherche et de planification".

Aux Etats-Unis, à ses débuts, l'accréditation s'est développée dans le but de protéger l'intérêt public contre un nombre assez grand d'institutions plus ou moins valables; elle a été sous la responsabilité d'agences privées. Au cours des trente dernières années, des Etats ont utilisé de plus en plus l'accréditation pour fins de subventions. Le gouvernement fédéral américain est progressivement intervenu dans le processus d'accréditation, surtout au niveau de la reconnaissance des agences, et en distinguant entre l'admissibilité aux subventions et l'accréditation elle-même.

Le processus d'évaluation qui est à la base de l'accréditation combine généralement des méthodes d'évaluation interne et externe. L'évaluation interne est souvent réalisée par un système d'auto-évaluation institutionnelle et l'évaluation externe l'est souvent par un comité-visiteur, qui applique parfois des instruments de mesure. Plus spécifiquement, l'institution publique ou privée, par résolution de son conseil, signifie à l'agence d'accréditation qu'elle désire être accréditée. L'agence rencontre la direction de l'institution et explique les politiques et les procédures. Sous la direction d'un coordonnateur et d'un comité, tout le personnel de l'institution participe à une auto-évaluation et fait rapport à l'agence. Celle-ci envoie un

comité d'experts visiter l'institution, vérifier les données du rapport et se faire une idée personnelle de la valeur de l'institution. Le rapport du comité-visiteur est remis à la direction de l'institution et à l'agence. Cette dernière étudie le rapport de l'institution, le rapport du comité-visiteur, les réactions et les commentaires de l'institution face au rapport du comité-visiteur. Elle décide alors soit d'accorder l'accréditation, soit de la remettre à plus tard, soit de la refuser. Le processus d'accréditation s'étend d'ordinaire sur deux ans.

L'essentiel de l'opération est donc l'évaluation de l'institution. A l'usage cependant, ce processus d'évaluation a évolué. Il passe en fait de l'inspection des ressources et des structures à l'auto-critique du fonctionnement. Longtemps, l'auto-évaluation n'a été que la comparaison entre le vécu d'une institution et une situation idéale comportant une comparaison vérifiable par des standards d'excellence. Aujourd'hui, l'auto-évaluation est surtout centrée sur le fonctionnement institutionnel interne.

Le système d'accréditation américain ne peut être appliqué tel quel au système scolaire public du Québec. En effet, la plupart des avantages (autres que l'amélioration du fonctionnement subséquent à l'évaluation) que procure une accréditation sont déjà acquis par les organismes scolaires et les élèves qui les fréquentent. Ainsi, les commissions scolaires ont les ressources financières au moment de leur existence même; les élèves sont admis dans les institutions d'enseignement supérieur s'ils répondent aux critères d'admission et ce, généralement sans égard à l'école fréquentée. Enfin, les bourses d'études ne dépendent pas non plus de l'institution choisie.

De plus, dans un système scolaire où la fréquentation est obligatoire et régionalisée et où les coûts sont défrayés par l'Etat et les corporations scolaires, il deviendrait difficile de ne pas reconnaître comme valable une institution tout en la maintenant en opération. Faudrait-il s'étonner des protestations des élèves qui fréquenteraient une école non accréditée, de leurs parents, de même que des enseignants qui enseigneraient dans un tel milieu?

Considérant la décentralisation déjà annoncée au ministère de l'Education et en vertu de laquelle l'Etat, tout en remettant plus de pouvoirs décisionnels aux organismes scolaires, retient des mécanismes qui lui permettent d'assurer la qualité générale du système, on pense maintenant plutôt en termes d'évaluations sectorielles, de vérification opérationnelle et d'évaluation institutionnelle.

2.3 Dans les autres provinces

2.3.1 Le service d'évaluation co-opérative (SEC) de l'Ontario

En 1972, le "Supervisory Services Branch" de l'Ontario fut chargé de développer un modèle de "Co-operative Evaluation of Educational Systems". Les principes à la base de ce modèle sont les suivants:

1) Engagement: toute personne qui peut être affectée par le processus d'évaluation doit faire elle-même partie intégrante de ce processus.

2) Communication: pour qu'un maximum de profit soit retiré du processus d'évaluation, une communication efficace doit être maintenue entre les participants.

3) Auto-évaluation: le désir de s'améliorer personnellement est fondamentalement humain.

4) Co-opération: puisque tous les secteurs de la société se préoccupent de la qualité de l'éducation, ils devraient tous contribuer au processus d'évaluation.

5) Globalité: un modèle d'évaluation doit tenir compte de toutes les composantes d'un système scolaire.

6) Continuité: le procédé d'évaluation doit être continu pour que les renseignements puissent être fournis et les décisions puissent être prises à toute étape du déroulement.

7) Coordination: tous les éléments d'un plan d'évaluation doivent être valides, bien planifiés et appliqués de façon systématique.

En tenant compte de ces sept principes, un but général fut énoncé: le SEC devrait fournir des renseignements fiables, aux niveaux provincial et local, qui permettraient de mieux connaître les réalisations du système scolaire. L'application du SEC rend aussi possible la cueillette des données permettant des prises de décisions efficaces sur le plan du développement des organismes scolaires et favorise la responsabilité aux niveaux provincial et local.

PLAN DU SYSTEME D'EVALUATION COOPERATIVE

Demande officielle

Quand un organisme reconnaît que son personnel, ses élèves et la population desservie pourraient bénéficier d'une évaluation coopérative, il fait une demande officielle aux responsables du dossier SEC au Ministère. Quoique le Ministère défraie les coûts de la partie externe de l'évaluation, les organismes scolaires doivent prévoir les coûts de la partie interne. Si, après avoir analysé l'avis du Ministère, l'organisme scolaire décide définitivement de s'engager dans l'évaluation coopérative, il adopte une résolution à cet effet et la transmet au Ministère. Lorsque ce dernier consent à participer à l'évaluation, l'organisme désigne un président du comité d'évaluation interne et le Ministère nomme un coordonnateur de projet, qui joue un rôle de consultant auprès du comité d'évaluation interne.

Evaluation interne

Le personnel de l'organisme scolaire effectue une évaluation des objectifs et des réalisations de son système. Des instruments d'évaluation, que l'organisme peut adapter à ses besoins, sont alors fournis par le Ministère. Une fois que les données provenant de cette évaluation sont analysées, le comité prépare le rapport de l'évaluation interne.

Evaluation externe

L'équipe d'évaluation externe de même que tout le processus qu'elle réalise ne servent qu'un seul but: fournir un point de vue différent sur l'organisme évalué. Au nombre de 10 à 40 selon la population étudiante de l'organisme, les membres de l'équipe externe sont choisis par le coordonnateur du projet en consultation avec le comité interne. Le travail de l'équipe externe ne doit pas dépasser une durée de dix jours ouvrables. L'équipe externe part du rapport interne pour déterminer les aspects prioritaires à évaluer. Il faut remarquer que l'équipe externe n'est pas une équipe d'inspection. L'équipe externe emploie des procédures d'évaluation variées, telles que l'observation directe des enseignants et des administrateurs, l'analyse des dossiers, l'interview, les rencontres de groupes. L'équipe externe rédige ensuite un rapport qui porte surtout sur les différences remarquées entre les renseignements contenus dans le rapport interne et ceux provenant de sa propre observation.

Ce rapport est soumis au coordonnateur de projet ainsi qu'au comité d'évaluation interne.

Révision coopérative

Le coordonnateur du projet rencontre les responsables de l'équipe externe et du comité interne de même que des représentants de chaque groupe analysé pour discuter des points soulevés dans le rapport externe ainsi que de toute autre question concernant les rapports externe et interne. La fonction de l'équipe externe lors de cette rencontre en est une de support et d'assistance au comité interne.

Rapport final

A l'aide des rapports interne et externe ainsi que de la révision coopérative, le coordonnateur de projet prépare le rapport final qu'il présente à l'organisme scolaire.

Activités de suivi

Lorsqu'un organisme s'engage dans un processus d'évaluation coopérative, il est implicite que cet organisme considérera très sérieusement les recommandations découlant de ce processus. Le coordonnateur de projet demeure disponible pour aider l'organisme dans cette autre phase évaluative.

Au cours d'expériences-pilotes dans les organismes ontariens, la nécessité de raffiner les instruments est vite apparue. Il a semblé nécessaire de préciser le concept d'organisme scolaire pour fin d'évaluation. Il a été décidé que ce concept comprenait quatre éléments:

1) le personnel;
2) les buts;
3) les programmes;
4) les résultats.

Alors que des instruments de mesure existent pour servir à l'évaluation des trois premiers éléments, on est encore à développer des instruments pour évaluer les résultats.

Lors des expériences-pilotes, les différents milieux concernés ont manifesté leur satisfaction vis-à-vis plusieurs aspects positifs du projet.

2.3.2 Guide d'auto-évaluation des écoles secondaires de l'Alberta

En 1966, l'"Alberta Teachers' Association" (ATA) publiait une seconde édition de son Self-Evaluation Guide for High Schools.

Ce guide est préparé à l'intention des professionnels de l'éducation seulement. Il peut être utilisé par le personnel d'une école ou d'un organisme scolaire pour une évaluation interne ou pour une évaluation faite par des personnes externes à l'école ou à l'organisme.

Le guide de l'ATA est divisé en quatre parties:

- La première partie, "Report of the Superintendent", s'adresse au directeur général d'un organisme scolaire; il la complète personnellement ou avec l'aide de son personnel administratif.

- La seconde partie, "Report of the Principal and Staff", est complétée par le directeur aidé des autres membres du personnel de la direction et du secrétariat ainsi que du personnel professionnel enseignant et non enseignant de son école.

- La troisième partie, "Report of the School on Subjects", porte sur l'évaluation des diverses disciplines enseignées dans l'école. L'évaluation de chaque discipline est faite par l'ensemble des professeurs de la discipline.

- La quatrième partie, "Teacher's Self-Evaluation", est complétée par chaque professeur, administrateur ou tout autre membre du personnel d'enseignement de l'école.

Dans toutes les parties du guide de l'ATA, les divers aspects d'une école ou d'un système scolaire sont analysés à l'aide de séries d'énoncés ou de questions spécifiques. Un certain nombre de ces énoncés servent à décrire des éléments objectifs. D'autres énoncés demandent des jugements de valeur. Plusieurs énoncés demandent deux évaluations: la première par le professeur, la seconde par un administrateur.

Selon l'opinion de l'ATA, l'étape du suivi (follow-up) est la plus importante dans un projet d'auto-évaluation.

CHAPITRE 3

LE SYSTEME D'EVALUATION COOPERATIVE DES ORGANISMES SCOLAIRES

3.1 Historique et buts

Historique

En 1970, une commission scolaire régionale demandait au ministre de l'Education de procéder, par la voie qu'il croira bon d'arrêter, à l'examen de son système d'administration pédagogique et financière. Le ministre de l'Education suggérait qu'une première analyse de la situation soit faite par les représentants du ministère de l'Education avec les autorités de la Commission scolaire régionale, ainsi que les différentes parties en cause. Un accord intervint pour que cette analyse prenne la forme d'une auto-évaluation, devant être réalisée conjointement par le Ministère et la Commission scolaire régionale. Un comité eut comme mandat de planifier, coordonner et superviser cette opération et de voir en particulier à l'élaboration du "GUIDE" d'auto-évaluation". Cette tâche a été confiée à une équipe qui a procédé ainsi:

- analyse d'un certain nombre de guides servant à l'accréditation ou à l'auto-évaluation à l'extérieur du Québec;

  Les documents suivants ont surtout retenu l'attention:

  . "Accreditation Standards for Florida Schools 1969 – 1970. State Department of Education, Florida",

  . "Self-Evaluation Guide for High School, The Alberta Teachers Association.",

  . "Procedures for Appraising the Modern High School, Edition 1970, Accrediting Commission for Secondary Schools, California.",

  . "Evaluation Criteria, 4e édition. National Study of Secondary School Evaluation, Washington, D.C.",

  . "Profiles of Excellence. National Education Association of United States, Washington, D.C.".

- choix des énoncés pertinents au système scolaire;

- révision des énoncés en tenant compte des règlements et des directives du Ministère;

- consultation des personnes de la Commission touchées par les divers secteurs d'activités en cause;

- rédaction définitive des énoncés nécessaires à l'évaluation d'un domaine donné;

- approbation par le comité-directeur responsable de la planification, de la coordination et de la supervision du projet.

Cependant la mise en application, le 1er juillet 1972, de la loi 27 et de la politique administrative et salariale des cadres des commissions scolaires a nécessité une revision importante des parties du "GUIDE" qui étaient déjà prêtes pour s'assurer de leur concordance avec ces nouveaux règlements.

Concurremment à son utilisation dans la Commission scolaire en cause, une expérimentation du guide a été amorcée afin de vérifier sur une plus grande échelle la valeur de son contenu et de permettre de l'offrir aux autres commissions scolaires qui voudraient l'utiliser.

Huit (8) commissions régionales ou scolaires ont répondu à cette invitation et ont accepté d'expérimenter diverses sections du "GUIDE" d'auto évaluation dans la seconde partie de l'année scolaire 1972 / 73.

Par la suite, une équipe de travail s'est vu confier la tâche de procéder à une révision du "GUIDE" d'auto-évaluation pour le rendre facilement utilisable par toutes les commissions scolaires et toutes les commissions régionales.

Au début de l'année scolaire 1974 / 75, trois commissions régionales s'engagent dans le processus d'auto-évaluation institutionnelle en utilisant les nouveaux instruments d'évaluation mis à leur disposition.

Ces expérimentations allaient permettre de préciser les mécanismes de mise en place du système, d'améliorer les instruments disponibles, d'assouplir les modes d'utilisation et de plus changer l'appellation "auto-évaluation" par celle "d'évaluation coopérative" afin de bien illustrer le fait que l'évaluation coopérative se réalise par un groupe de personnes réunies en sous-comité ad hoc.

Buts

L'évaluation coopérative des organismes scolaires est un processus permettant aux divers agents d'éducation, membre d'un organisme scolaire, de procéder à l'analyse du fonctionnement pédagogique et administratif de l'ensemble du système auquel ils appartiennent ou d'un certain nombre de ses secteurs d'activités.

Le système d'évaluation coopérative des organismes scolaires n'est pas un système qui vise à définir d'une façon ordonnée des objectifs, à établir des opérations et à procéder à l'allocation la plus rationnelle possible des ressources. Il poursuit les objectifs suivants:

A. Permettre de découvrir les points forts et faibles du fonctionnement administratif et pédagogique de l'ensemble d'un organisme d'enseignement ou de certaines de ses parties.

B. Conduire à des décisions éclairées quant aux actions à entreprendre pour améliorer le fonctionnement de l'organisme ou de certaines de ses parties.

C. Favoriser l'établissement de priorités dans les opérations à réaliser ou les objectifs à poursuivre.

D. Susciter, au sein de l'organisme scolaire ou de certaines de ses parties, le développement d'une conscience collective.

Le système d'évaluation coopérative des organismes scolaires vise aussi, par la dynamique qui s'en dégage, à favoriser l'engagement individuel et collectif des principaux agents de l'éducation dans un processus de changement orienté vers une plus grande efficacité fonctionnelle. Toutefois, il n'élimine pas la possibilité de jugements externes et de contrôles extérieurs à un organisme.

3.2 Eléments du système d'évaluation coopérative des organismes scolaires

L'utilisation du système d'évaluation coopérative suppose la mise en place d'une structure de fonctionnement qui peut s'établir ainsi:

. nomination d'un responsable par l'autorité compétente,

. formation d'un comité directeur,

. formation de sous-comités d'évaluation,

. préparation de rapports.

Le responsable

Au sein d'un organisme d'enseignement, le responsable de l'évaluation coopérative est nommé par le Conseil des commissaires ou son délégué en autorité.

Ses principales fonctions consistent à:

A) Informer globalement tous les agents d'éducation éventuellement impliqués dans l'évaluation coopérative.

B) Mettre sur pied au sein de l'organisme scolaire le processus d'évaluation coopérative.

Pour ce faire il doit:

- Former un comité directeur d'environ neuf (9) membres, composé d'agents de divers services ou secteurs d'activités de la commission scolaire.
- Faire approuver la liste des membres du comité directeur par l'autorité compétente de l'organisme scolaire.
- Sensibiliser les membres du comité directeur au système d'évaluation coopérative et les instruire sur le rôle qu'ils auront à jouer.
- Préparer l'ordre du jour de chacune des réunions du comité directeur.
- Participer, soit comme animateur, soit comme simple membre, aux délibérations du comité directeur.
- Former, en collaboration avec le comité directeur, les sous-comités qui seront en charge de l'évaluation des divers services ou secteurs d'activités de l'organisme scolaire.
- Sensibiliser les sous-comités à l'évaluation coopérative et les instruire sur le rôle qu'ils ont à jouer.
- Convoquer la première réunion des sous-comités d'évaluation.
- Animer au moins la première réunion de chaque sous-comité afin d'assurer la bonne marche des réunions subséquentes.
- Demeurer disponible à chacun des sous-comités.
- Prévoir le matériel et les services nécessaires à la réalisation de l'opération.
- Etablir un plan et un échéancier, tant pour l'ensemble de l'opération que pour chaque sous-comité.
- Expérimenter certains instruments d'évaluation afin d'éliminer les points pouvant retarder le processus d'évaluation.
- Adapter, suite aux expérimentations, les différentes phases du processus d'évaluation au milieu ambiant.

- Mettre sur pied des activités de support (personnes – ressources – etc. . .) susceptibles de venir en aide aux membres du comité directeur et des sous-comités.

- Recevoir les rapports de chaque sous-comité.

- Participer avec le comité directeur à l'analyse des rapports et à l'élaboration des recommandations qui seront acheminées à l'autorité compétente.

- Evaluer le processus d'évaluation mis en place.

Le comité directeur

Le comité directeur, formé par le responsable et approuvé par l'autorité compétente, est composé d'un certain nombre de personnes pouvant représenter les divers niveaux administratifs de l'organisme et les divers agents de l'éducation intéressés à l'évaluation coopérative des organismes scolaires.

Le rôle du comité directeur est d'administrer le système d'évaluation coopérative au sein d'un organisme d'enseignement et non de faire cette évaluation.

Les principales tâches d'un comité directeur sont les suivantes:

1. Etudier le système d'évaluation coopérative des organismes scolaires dans son ensemble et dans ses particularités.

2. Former, en collaboration avec le responsable du système d'évaluation coopérative, les sous-comités d'évaluation.

3. Garantir et contrôler le flot d'information concernant l'évaluation coopérative.

4. Protéger les personnes nommées au sein des sous-comités.

5. Recevoir les rapports des sous-comités.

6. Etudier les rapports des sous-comités et rédiger le rapport final du secteur évalué.

7. S'assurer de l'acheminement des recommandations aux personnes ou services concernés et à chacun des membres de l'organisation si nécessaire.

8. Conseiller le responsable dans son travail.

Les sous-comités

Le système d'évaluation coopérative comprend un certain nombre de sous-comités formés par le responsable et le comité directeur, à qui celui-ci confie l'évaluation des divers services ou des divers secteurs d'activités d'un organisme d'enseignement.

Il peut y avoir autant de sous-comités qu'il y a de services ou de secteurs d'activités dont on veut faire l'évaluation coopérative; il peut en être ainsi pour chaque discipline d'enseignement, pour chaque service pédagogique, pour chaque service administratif, etc. . .

Si un seul secteur d'activités ou un seul service veut s'évaluer, le comité directeur joue le rôle du sous-comité et devient le comité d'évaluation pour le secteur concerné. On devra alors tenir compte de cette situation au moment du choix des membres du comité directeur.

Chaque sous-comité d'évaluation est composé d'un certain nombre de personnes pouvant représenter efficacement les divers niveaux administratifs et les divers agents de l'éducation intéressés à l'évaluation du fonctionnement des différents secteurs d'activités d'un organisme d'enseignement.

Le responsable voit à ce que, de façon générale, des commissaires, des membres du personnel de cadre et du personnel de gérance, des professionnels enseignants et non enseignants, des membres du personnel de soutien, des parents, à l'occasion, des élèves soient appelés à faire partie des sous-comités.

Des personnes de formation professionnelle différente ou agissant dans d'autres champs d'activités faisant partie d'un même sous-comité apportent une diversité de compétence et d'intérêt au sein de ces sous-comités. Il est cependant important que l'on retrouve, au sein d'un sous-comité, plusieurs personnes dont les fonctions, au sein de la commission, les lient directement au contenu du fascicule du "GUIDE" devant servir à l'évaluation coopérative.

Les tâches de chaque sous-comité d'évaluation consistent principalement à:

1. Recueillir les informations nécessaires à une connaissance et à une analyse du fonctionnement du champ d'activités évalué;

2. Répondre aux énoncés du fascicule mis à la disposition des membres du sous-comité;

3. Commenter, s'il le juge nécessaire, les réponses fournies aux énoncés afin d'y apporter les explications et les nuances utiles à une interprétation juste;

4. Préparer un rapport qui sera remis au comité directeur qui en disposera selon le mandat reçu et l'autorité compétente;

5. Fournir les autres informations demandées dans le fascicule d'évaluation coopérative utilisé.

Avant de débuter l'évaluation coopérative, les membres des sous-comités doivent prendre collectivement conscience de l'importance du travail en équipe et de la dynamique qui doit soutenir leurs discussions dans la poursuite des objectifs de l'évaluation coopérative des organismes scolaires. Ils doivent aussi réaliser que l'évaluation coopérative à laquelle ils participent porte sur le fonctionnement de l'organisme qu'ils évaluent et non sur les personnes qui en font partie.

3.3 Contenu du guide d'évaluation coopérative des organismes scolaires

Le "GUIDE" d'évaluation coopérative des organismes scolaires est le document de travail offert aux organismes d'enseignement qui désirent s'engager dans l'évaluation coopérative. Il est divisé en trois (3) parties:

1) Commissaires et Parents,
2) Administration Générale,
3) Ecole.

Chaque partie du "GUIDE" comprend les fascicules suivants:

1) Commissaires et Parents

   - Conseil des commissaires
   - Comité exécutif
   - Comité de parents

2) Administration générale

   Direction générale

   - Administration de la direction générale
   - Education chrétienne
   - Informatique
   - Secrétariat général

Services de l'enseignement

- Administration des services de l'enseignement
- Enseignement général
- Enseignement à l'enfance inadaptée
- Enseignement professionnel
- Centres de documentation
- Techniques audio-visuelles

Services aux étudiants

- Administration des services aux étudiants
- Activités de psychologie
- Activités d'orientation
- Services de santé
- Services sociaux
- Animation des activités étudiantes

Services de l'équipement

- Administration des services de l'équipement
- Entretien général
- Approvisionnement
- Services alimentaires
- Transport scolaire

Services financiers

- Administration des services financiers

Services du personnel

- Administration des services du personnel

Services de l'éducation des adultes

- Administration des services de l'éducation des adultes

3) Ecole

Administration générale de l'école

- Direction de l'école secondaire
- Direction de l'école élémentaire
- Pastorale scolaire
- Conseil d'école
- Comité d'école

Enseignement

- Direction de l'enseignement au secondaire
- Disciplines d'enseignement élémentaire et secondaire
- Bibliothèque au secondaire

Vie étudiante

- Direction de la vie étudiante au secondaire
- Consultation personnelle au secondaire
- Animation de la vie étudiante au secondaire

Les fascicules du "GUIDE" d'évaluation coopérative sont les documents qui doivent servir d'instrument de base pour les sous-comités.

Chaque fascicule forme un tout et doit servir à l'évaluation d'un service ou d'un secteur d'activités particulier. Tous les fascicules contiennent:

. des notes sur la nature et les objectifs de l'évaluation coopérative;

. des notes sur la nature et les buts poursuivis par le fascicule;

. quelques commentaires relatifs au secteur d'activités évalué;

. des explications relatives aux modalités d'utilisation de l'évaluation coopérative;

. un lexique;

. le plan du fascicule;

. une série d'énoncés relatifs au secteur d'activités évalué;

. un espace en regard de chaque énoncé pour les commentaires que le sous-comité désire ajouter;

. un tableau pour noter les documents fournis ou disponibles;

. des pages où le sous-comité peut inscrire ses recommandations sur le secteur d'activités évalué;

. des pages où le sous-comité peut inscrire ses observations sur le système et sur le "GUIDE" d'évaluation coopérative;

. une page où l'on peut inscrire le nom des membres du sous-comité.

Les énoncés

Les énoncés contenus dans les fascicules du "GUIDE" d'évaluation coopérative sont de brèves descriptions de situations que l'on retrouve ou que l'on peut retrouver dans une commission scolaire ou dans une commission régionale.

Les énoncés des fascicules ayant trait aux commissaires, aux parents et à l'administration générale ainsi que la majorité des fascicules ayant trait à l'école sont regroupés sous les titres suivants:

. objectifs du secteur d'activités;

. organisation et fonctionnement du secteur d'activités;

. programme d'action du secteur d'activités;

. gestion des ressources humaines, financières et physiques du secteur d'activités;

. mécanismes d'information;

. processus d'évaluation des réalisations.

Les énoncés des fascicules qui traitent des disciplines d'enseignement proprement dit sont distribués sous les titres suivants:

. programme;

. situation d'apprentissage;

. interventions pédagogiques;

. moyens d'enseignement;

. locaux et autres espaces;

. mesure et évaluation;

. expériences pédagogiques;

. aide pédagogique;

. coordination de l'enseignement.

Les énoncés visent à favoriser une analyse coordonnée et rationnelle des situations vécues et à susciter les commentaires qui permettront la description factuelle du fonctionnement de l'organisme, tel que constaté au moment de l'évaluation coopérative. Afin d'engager un tel processus, il faut d'abord répondre aux énoncés par "oui" ou par "non", selon que la situation décrite dans l'énoncé correspond ou non à celle vécue dans les faits. On répond "n.s.p." (ne s'applique pas) seulement lorsque la situation décrite dans l'énoncé n'existe pas au sein du service ou du secteur d'activités de l'organisme qui s'évalue.

En plus de répondre à chaque énoncé, les membres du sous-comité doivent faire les commentaires qu'ils jugent nécessaires pour expliciter leurs réponses et pour mieux les éclairer sur la situation examinée. Au moment de la compilation des données, ces commentaires sont fondamentaux, car ils permettent de nuancer les réponses affirmatives ou négatives données et facilitent l'interprétation qui en est faite.

CHAPITRE 4

QUELQUES CONSIDERATIONS QUANT AU DEVELOPPEMENT DE L'EVALUATION INSTITUTIONNELLE

Partout en ce qui a trait à l'éducation, il semble que les ressources disponibles ont atteint un plafond. C'est davantage vers une utilisation de plus en plus rationnelle et rentable des ressources que doivent tendre les organismes scolaires. Les responsables des organismes d'enseignement devront de plus en plus répondre de la qualité des apprentissages et de la formation des élèves. L'évaluation institutionnelle se présente comme un moyen de satisfaire à ces exigences.

Rôle possible de l'organisme administratif central d'un système scolaire

Dans plusieurs systèmes scolaires, trois niveaux de responsabilité administrative existent généralement: l'école, l'organisme administratif local et l'organisme administratif central. Il importe donc, entre autres choses, de s'assurer que les rôles et les responsabilités de chacun de ces niveaux soient bien définis.

Responsable du système scolaire et, par conséquent, de la détermination des objectifs généraux, l'organisme central doit avoir la responsabilité d'évaluer l'efficacité du système qu'il soutient, y compris le niveau de réalisation des objectifs qu'il a établis. Dans le domaine de l'évaluation institutionnelle, le rôle de l'organisme central pourrait être de préparer des instruments nécessaires à cette opération. Il pourra fournir de tels instruments aux organismes locaux qui voudraient en utiliser. L'organisme central pourra aussi appliquer des instruments aux domaines de sa compétence.

L'organisme central pourrait exercer trois fonctions au plan de l'évaluation institutionnelle:

1) élaboration d'instruments requis;

2) application des instruments dans les domaines de sa compétence;

3) aide nécessaire au suivi d'un processus d'évaluation en vue d'améliorer les situations déficientes.

Au sujet de cette dernière fonction, ce qui est souvent oublié, c'est qu'un processus d'évaluation n'est pas une fin en soi, mais qu'il vise surtout à conduire à des décisions qui devraient améliorer les situations jugées déficientes. C'est pourquoi certaines autres activités doivent faire suite à tout processus d'évaluation; il est ainsi de la recherche des causes qui ont produit les résultats obtenus et de la prise d'une décision concertée sur les correctifs à apporter.

Rôle possible de l'organisme administratif local

Les organismes locaux ont la responsabilité de réaliser les objectifs d'éducation, d'organiser les enseignements et les systèmes administratifs appropriés et d'utiliser le plus efficacement possible les ressources dont ils disposent. En ce qui a trait à l'évaluation institutionnelle, ils devraient:

1) planifier l'évaluation de leur fonctionnement pédagogique et administratif;

2) prévoir l'élaboration d'instruments jugés utiles à une analyse interne des divers secteurs d'activités ou utiliser les instruments fournis par l'organisme central;

3) assurer les efforts nécessaires pour corriger les situations jugées déficientes à la suite d'une évaluation interne ou externe.

Etapes de réalisation d'un projet d'évaluation

Une opération complète d'évaluation institutionnelle pourrait idéalement comprendre les étapes suivantes:

a. identifier le besoin;

b. situer le besoin dans le champ d'activité (contexte, intrants, processus, produit);

c. établir le type de décision visée en regard du processus de changement à réaliser (homéostatique, néomobiliste, évolutionniste);

d. identifier les dimensions du système scolaire qui feront l'objet de l'évaluation (agents, comportement, enseignement);

e. établir le modèle d'évaluation, et définir les indicateurs de performance ou d'autres critères;

f. utiliser les instruments de cueillette (mesure) des renseignements en regard des indicateurs et des critères établis;

g. analyser et interpréter les renseignements ainsi obtenus;

h. utiliser ou communiquer les résultats devant servir à la prise de décision en vue de l'amélioration;

i. identifier les causes des déficiences décelées;

j. vérifier les effets des améliorations ainsi suscitées.

Il est important de réaliser cependant que toutes ces étapes ne peuvent se réaliser que si les instruments sont disponibles.

Implications relatives au développement d'instruments d'évaluation institutionnelle

Il a déjà été établi que l'évaluation institutionnelle consiste à délimiter, à obtenir et à fournir des renseignements utiles pour éclairer les prises de décision relatives au fonctionnement des organismes. Les renseignements ainsi considérés ont surtout trait à la valeur des objectifs poursuivis, à leur niveau de réalisation ainsi qu'aux moyens (structures et ressources) mis en place pour les atteindre.

Il a également été établi que l'évaluation institutionnelle peut s'exercer selon deux modes: l'évaluation interne et l'évaluation externe. L'évaluation interne est un processus qui permet aux membres d'un organisme scolaire d'évaluer le fonctionnement administratif et pédagogique de l'ensemble de leur organisme, d'un certain nombre de ses services ou d'un certain nombre de ses secteurs d'activités. L'évaluation externe est un processus qui permet à un agent extérieur à un organisme scolaire, d'évaluer le fonctionnement administratif et pédagogique de cet organisme, d'un certain nombre de ses services ou d'un certain nombre de ses secteurs d'activités.

En pratique, certains des instruments prévus pour une évaluation externe peuvent être utilisés par les membres mêmes de l'organisme impliqué. De plus, il n'y a pas actuellement d'objection théorique à ce qu'une évaluation interne se réalise concurremment avec une évaluation externe sur les mêmes secteurs d'activités, dans la mesure où les instruments utilisés sont différents.

Donc, ce qui fait la différence entre ces deux modes d'évaluation, c'est d'abord l'agent de l'évaluation proprement dit. Cependant, les instruments à préparer sont le plus souvent différents quant à leur forme, à leur contenu et à leurs modalités d'application, selon qu'il s'agit de l'un ou de l'autre de ces deux modes d'évaluation institutionnelle.

Etapes pour l'élaboration d'instruments en vue de l'évaluation externe

1) l'analyse des secteurs d'activités qui pourraient prioritairement faire l'objet d'une évaluation;

2) l'établissement d'un modèle d'évaluation pour chaque secteur d'activités.

   Ainsi, l'évaluation d'un système budgétaire ou d'une procédure d'achat reposera sur un modèle différent de celui servant de guide à l'évaluation de la valeur des programmes d'études. Le modèle d'évaluation utilisé par une école qui voudrait analyser la qualité de la vie étudiante et la qualité des apprentissages ne sera pas le même que celui qui pourrait être appliqué à l'évaluation d'un système de transport scolaire;

3) l'élaboration et l'expérimentation des instruments de mesure ou de cueillette d'information;

4) l'établissement, le cas échéant, de normes permettant de porter un jugement éclairé sur les informations recueillies dans chaque cas.

La façon d'élaborer des instruments de mesure pour vérifier la qualité des apprentissages est assez connue, contrairement à la façon d'élaborer des instruments en vue de L'évaluation institutionnelle. Le nombre des objets auxquels cette dernière évaluation devra s'appliquer et la complexité technique qu'elle implique, exige une participation importante des spécialistes des divers domaines en cause: pédagogie, personnel, finance, gestion, transport, mesure et évaluation, etc.

Une première opération consisterait à examiner certains instruments actuellement utilisés dans divers endroits. Il faudra être critique à ce sujet, car on peut douter de la possibilité d'utiliser intégralement ces instruments dans tous les endroits indifféremment, le contexte scolaire étant différent. Par la suite, il faudra élaborer les instruments requis après avoir établi et expérimenté les modèles d'évaluation applicables à divers secteurs d'activités.

Etapes pour l'élaboration d'instruments en vue de l'évaluation interne

L'organisme responsable du maintien d'un système scolaire se doit de fournir aux organismes chargés de son fonctionnement des instruments pouvant être utilisés en vue d'une évaluation interne. Ces derniers peuvent aussi développer leur propres moyens pour analyser la qualité de leur fonctionnement.

Les étapes du développement d'instruments en vue de l'évaluation interne peuvent se résumer ainsi:

1) l'analyse des secteurs d'activités que l'organisme désire évaluer.

2) l'élaboration ou le choix des techniques ou instruments que l'organisme veut utiliser.

3) l'application expérimentale et la validation des techniques ou instruments envisagés.

4) l'établissement des mécanismes de participation pour l'application de l'instrument utilisé.

5) la détermination du processus de décision quant aux décisions à prendre suite à l'application de l'instrument.

Comme on peut le voir dans ce document, l'évaluation institutionnelle est encore largement au stade de la recherche et du développement au Québec et ailleurs. Dans le contexte québécois, il apparaît important de relever les défis de l'évaluation institutionnelle.

Le Service de Mesure et Evaluation

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Avril 1977